

УДК 316.47-021.476:37-051

Н. Ю. Марчук, И. В. Пестова

Социально-профессиональные риски в образовательной среде

Аннотация. Рассматриваются понятия социального и профессионального риска. Анализируются особенности рисков в образовательной среде. Особое внимание в статье уделяется описанию рисков педагога. Представлены результаты исследования социально-профессиональных рисков педагога. Предложены основные направления по управлению рисками в образовательной среде.

Ключевые слова: образовательная среда, социальные риски, профессиональные риски, управление рисками.

Abstract. The article considers the concepts of the social and occupational risks. Characteristics of the risks in the educational environment are analyzed. The article puts emphasis on the occupational risks of teachers. The main directions of the risk management in the educational environment are described.

Key words: educational environment, social risks, occupational risks, risk management.

Динамика развития современного российского образования напрямую зависит от социально-экономических и социально-культурных перемен, происходящих в обществе. Социальные риски сопровождали человечество на всем протяжении его существования. И по мере развития общества количество рисков увеличивалось и возрастала мера их опасности. Социальный риск стал неотъемлемой чертой общества — «общества риска» (У. Бек). Социальный риск — социальное действие, связанное с опасными последствиями нововведений и требующее контроля, учета и регулирования социальной ситуации [6].

Общие вопросы теории и методологии риска нашли отражение как в трудах зарубежных ученых (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман и др.), так и в работах отечественных исследователей (И. А. Афанасьева, С. Р. Ахмерова, В. И. Зубкова, В. С. Ибрагимов, С. А. Красикова, О. Н. Яницкого и др.).

Изучение риска развивается по нескольким направлениям: выделение и анализ отдельных видов риска, его проявления в общественной реальности (М. Вебер, В. И. Добренков, Э. Дюркгейм, Ч. Ламброзо, К. Роджерс, М. Н. Руткевич, Г. Н. Соколова, Ж. Т. Тощенко, Ф. Р. Филиппов, М. Фуко и др.). Кроме того, современные научные исследования сосредоточены также на вопросах профилактики и преодоления риска (А. П. Альгин, Н. В. Хохлов, А. И. Бедрицкий, А. В. Виленский, Б. Н. Порфирьев, С. И. Яковлева и др.).

Анализ изучения данной проблемы позволяет нам отметить, что социальные риски представляют собой сложнейшее явление, требующее междисциплинарного анализа.

Риск является неотъемлемым свойством современного мира, с точки зрения Э. Гидденса. Современность характеризуется принципиальной неуправляемостью целого ряда ситуаций и процессов, угрожающих не отдельным индивидам и небольшим сообществам, а человечеству в целом [6]. Такие особенности сегодняшнего мира, как информатизация общества, высокий темп жизни, отсутствие стабильности, порождают новые виды рисков, которые достаточно трудно определить и оценить. Среди прочих рисков выделяется отдельная группа, связанная с получением и предоставлением образовательных услуг в условиях рынка. Эту группу рисков можно определить как социальные риски образования.

Образование как социальное явление направлено на создание условий для воспитания, формирования и развития личности, обеспечение защищенности и удовлетворенности основных потребностей всех участников образовательного процесса, предупреждение социальных рисков. Основу жизнеспособности любой образовательной системы составляет образовательная среда.

В педагогике на сегодняшний день накоплены знания о понятии «образовательная среда» и ее функциях, об особенностях ее формирования, о воздействии образовательной среды на личность, о факторах управления образовательной средой [4].

Так, Т. В. Менг рассматривает образовательную среду как пространство социальных коммуникаций, вовлекающих субъекта образования в процессы освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей и актуализирующихся в поведении. Образовательная среда с точки зрения исследователя — это среда определенного социального качества. Социальное качество образовательной среды обусловлено выполняемыми ею функциями: адаптивной, синдикативной и креативной.

По мнению В. И. Слободчикова, среда как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка «начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить — и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [1].

Систематизируя содержание понятия «образовательная среда», О. Ю. Мондонен показывает, что она представляет собой совокупность следующих компонентов: информационного, социального и технологического — и отмечает, что образовательная среда задается через:

- 1) образовательное пространство и типологию образовательных ресурсов;
- 2) совокупность образовательных деятельностей — основных и дополнительных;
- 3) систему взаимосвязей и отношений между образовательными деятельностями.

ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», принятый в 2012 году, обязывает образовательные организации «создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержание в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации» (п. 6 ст. 28). Следовательно, безопасность образовательной среды рассматривается как одна из ключевых задач образовательного учреждения.

Безопасность является основным понятием, характеризующим степень защищенности индивида и общества от влияния риска. Данная категория имеет целеполагающее значение для управления риском и обеспечения максимально возможной степени защищенности социальных систем от экономических и технологических воздействий.

Таким образом, принципиальным показателем безопасности образовательной среды является способность этой среды посредством предоставляемых возможностей обеспечивать удовлетворение всего иерархического комплекса потребностей субъектов образования, создавая соответствующую мотивацию их деятельностной активности.

В структуре рисков образовательной среды особое место занимают профессиональные (кадровые) риски, способные усилить или ослабить любой другой имеющийся или возможный риск. Введение новых Федеральных государственных стандартов образования — лишь первый ответ на вызов времени, где впервые предъявляются четко сформули-

рованные требования к образованию как к процессу обучения и воспитания молодых граждан [3, 5, 8].

В работах, посвященных изучению профессиональной деятельности педагога, можно выделить ряд особенностей, отличающих ее от родственных профессий (С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Я. Никонова, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, В. Д. Шадриков, А. И. Щербаков и др.). Во-первых, педагог сам является и организатором и реализатором своей трудовой деятельности, своих профессиональных задач — в этом его деятельность сходна одновременно с деятельностью и менеджера, и подчиненного работника (принятие решений неотрывно от их исполнения). Во-вторых, деятельность педагога обычно связана с пребыванием в ситуации неопределенности, что определяет экстремальный характер его труда. В-третьих, профессиональные обязанности педагога предполагают необходимость совмещать такие противоположные тенденции, как соответствие стандартам, шаблонам, традициям (роль образования в передаче культурного опыта, традиций) и способность к творческому подходу, внедрению инноваций (включенная в процесс обучения); развитое стереотипное, традиционное мировоззрение и креативное мышление; принятие и изменение личности учащегося; авторитарное управление и свободное, партнерское общение. И, наконец, особенность этой профессии заключается еще и в том, что даже после окончания рабочего дня педагогу часто приходится сохранять и использовать свою роль, осуществляя педагогическое воздействие в рамках неформального педагогического общения [5]. Невозможность и/или неспособность субъекта выйти из профессиональной роли является распространенным фактором развития профессионального выгорания и личностных деформаций [2, 7].

Высокие ожидания от педагога как субъекта образования свидетельствуют о социальном признании большой значимости его роли в обществе, а также его личностных возможностей и профессиональных способностей. Однако существенный интеллектуальный, временной, эмоциональный вклад педагога в его профессиональную деятельность зачастую не находит соответствующего материального поощрения со стороны государства. Уровень доходов школьного учителя, определяемый размером оплаты его труда, не позволяет ему обрести материальную независимость и снижает его самооценку и социальный статус, независимо от уровня профессионализма.

Таким образом, в рискологии образования среди ведущих профессиональных рисков педагога выделяются: проблемы психологического

.....

характера; проблемы социального характера; проблемы взаимоотношений с окружающими людьми; проблемы, связанные с выполнением профессиональной деятельности; проблемы семейного характера; проблемы со здоровьем.

Учитывая реальность социальных и профессиональных рисков педагога, их последствий, важнейшей задачей образовательных учреждений является разработка и внедрение эффективной системы работы по снижению уровня социально-профессиональных рисков в работе педагогов с целью сохранения безопасности и здоровья участников образования.

В 2012–2013 гг., по поручению Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, специалистами Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ладо» г. Полевского было проведено исследование образовательной среды на уровень профессиональных рисков. В работе приняли участие 237 субъектов образования из 11 образовательных организаций для детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей.

Для анализа психологической безопасности образовательной среды использовались методы включенного наблюдения, анализа документов и рабочих материалов, анкетные и диагностические методики И. А. Бавевой и В. В. Бойко. Объективность исследования обеспечивалась валидностью диагностических методик, широким охватом респондентов, включая всех участников образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей.

В результате проведенного исследования были выявлены факторы социально-профессионального риска педагогов:

- 73 % педагогов имели стаж работы более 30 лет,
- 25 % педагогов не имели высшего профессионального образования,
- 64 % — не проходили курсы повышения квалификации более 5 лет;
- 18 % хотели бы сменить место работы в ближайшие 1–2 года;
- 40 % не удовлетворены организацией труда;
- 80 % оценивают свое настроение как сниженное;
- 50 % испытывают эмоциональный дискомфорт от общения, из них 34 % испытывают затруднения в общении с детьми, а особенно в выстраивании взаимоотношений с «трудными детьми»;
- 42 % указывают на невозможность высказать свободно свое мнение; чувствуют себя незащищенными от психологического насилия со стороны учеников, родителей и администрации;

• 90 % детей учреждений государственного воспитания с дезадаптацией различного генеза и различными формами дезадаптивного поведения, которое не все педагоги способны принять.

В организационно-управленческом контексте наиболее серьезные опасения вызывают следующие характеристики образования:

- острый дефицит квалифицированных и молодых педагогов;
- преобладание в образовательных учреждениях педагогов пенсионного и предпенсионного возраста, которые в ближайшие годы уйдут из образовательных организаций, а на данный момент их багаж, уровень квалификации, к сожалению, по ряду параметров отстает от требований времени;
- дети лучше педагогов ориентируются в Интернете, создают новые сообщества в сети и активно обмениваются информацией и опытом, они порой лучше, чем педагоги, знакомы с другими странами и элементами современной культуры (это задает неуправляемость формирования личности ребенка со стороны педагога).

Причинами сложившихся характеристик можно назвать ряд параметров:

- отсутствие в учреждениях специалистов помогающих профессий: психологов, дефектологов, социальных педагогов;
- слабая компетентность педагогов по вопросам психологии возрастных особенностей детей, профилактики, реабилитации и коррекции;
- воспитанники образовательных организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, часто нуждаются в особой педагогической компетентности (обучение по программам VII — VIII вида), которой большинство педагогов не обладают.

Вышеизложенные данные подтверждают актуальность рассмотренной нами проблемы и требуют административных подходов в минимизации социально-профессиональных рисков в образовательной среде. Управление рисками в образовании целесообразно развивать по нескольким направлениям:

- непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации, профессиональной компетентности педагогов через организацию обучающих семинаров в полипрофессиональных группах, с целью формирования единого информационного поля;
- структурирование профессиональной деятельности педагога, организация рабочих мест, нормирование труда;
- организация работы по формированию аутопсихологической компетентности педагога по проблемам профессионального выгорания, обучению навыкам саморегуляции и снятия психоэмоционального на-

пряжения в стрессовых ситуациях, формированию навыков конструктивного поведения при взаимодействии с коллегами и детьми;

– организация психологической самопомощи в педагогическом коллективе: включение элементов психологической разгрузки, релаксация на рабочем месте;

– организация обучающих тренингов для педагогов по формированию готовности работать с детьми, нуждающимися в особом внимании со стороны педагогов;

– организация работы с детьми и родителями по предупреждению возможных рисков, формированию навыков социального взаимодействия в образовательной среде.

Литература

1. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. Новосибирск: НГПУ, 2002. 266 с.
2. Безносос С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
4. Воробьева М. А. Эмоциональное выгорание педагогов. Екатеринбург: АрГИ, 2006. 133 с.
6. Марчук Н. Ю. Особенности профессионально-личностной направленности педагога // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2011. № 6. С. 60–72.
7. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с.
8. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
9. Сыманюк Э. Э. Стратегии профессионального самосохранения личности // Мир психологии. 2005. № 1. С. 156–162.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М.: Хранитель, Мидгард, 2007. — 624 с.